Aprender a leer y escribir antes del año mil

Reading and Writing before Year 1000

Ana B. Sánchez Prieto
Universidad Complutense de Madrid
anabelen.sanchez.prieto@pdi.ucm.es

Resumen: Durante la Alta Edad Media la lectura y la escritura se convierten en actividades marginales, pero su extensión social es mayor de lo esperable. Este artículo profundiza sobre los métodos empleados en la enseñanza-aprendizaje de ambas habilidades básicas, así como sus resultados.

Palabras clave: alfabetización, Alta Edad Media, lectura, escritura.

Abstract: In the Early Middle Ages reading and writing become marginal activities, but their social extension is wider than expected. This paper explores the methods used to teach both skills as well as the results of this teaching.

Keywords: literacy, Early Middle Ages, reading , writing.

Tras la desaparición del Imperio Romano de Occidente, las antiguas provincias se vieron sometidas a una serie de procesos que a la larga tendrían como consecuencia una completa mutación de las estructuras no sólo económicas, políticas y sociales a todos evidentes, sino también culturales y educativas, que afectaron a todas las clases sociales y a todos los elementos integrantes de la cultura, que, salvo excepciones, quedó confinada preferentemente a los ambientes eclesiásticos (Riché, 1962).

Como resultado, la lectura y la escritura se convirtieron en actividades marginales para la mayoría de la población, no sólo porque la depresión económica las hacía relativamente innecesarias[1], sino también porque su aprendizaje requería unas condiciones fuera del alcance de muchos.

Para empezar, la escritura no se concebía más que en lengua latina. Los términos *litteratus / illiteratus* hacen referencia al conocimiento del latín (Grundmann, 1958), único vehículo de transmisión cultural. Incluso donde la lengua hablada era básicamente latín vulgar, la evolución que daría lugar a las lenguas romances ya había comenzado y se hallaba en diferentes fases dependiendo del grado de penetración de la cultura romana en las capas sociales inferiores y de la romanización de sus nuevos gobernantes germánicos[2], pero en cualquier caso la lengua hablada era ya notablemente diferente de la lengua literaria o *sermo scholasticus*, por más que en algunas ocasiones no existiera una clara conciencia de ello. Y qué decir de los territorios que la evangelización iba incorporando paulatinamente al mundo cultural occidental (Irlanda en el siglo V, Gran Bretaña en el VII y Germania en el VIII), que o nunca habían sido provincias romanas (Irlanda, Germania) o habían sido ro-

---

[1] A lo largo de toda la Edad Media el término *litteratus* se utiliza para hacer referencia a alguien que habla latín, no a la capacidad de leer y escribir en lengua vernácula. Resulta por tanto inadecuado aplicar el término español "alfabetizado" para traducir *litteratus*, ya que alguien que supiera leer y escribir sólo en la lengua vernácula no hubiera recibido este calificativo. Por otra parte, durante los primeros siglos de la Edad Media, dado que el latín seguía siendo la lengua común para todo el occidente europeo, y sobre todo la lengua exclusiva de la liturgia, podría haber personas capaces de entender el latín, y que sin embarbo carecieran de las habilidades de lecto-escritura, tal y como las concebimos actualmente. Finalmente, la alfabetización (*literacy* en inglés), es también una cuestión de grados, que van desde la utilización de documentos escritos por personas técnicamente analfabetas (por ejemplo, para presentarlos en un juicio), a la composición de una obra de calidad filosófica o literaria. Los artículos y monografías publicados acerca sobre alfabetización (*literacy*) son muy numerosos (por ejemplo, Bäuml, 1980; Brown, 1995; Cipolla, 1969; Everett, 2003; Goody, 1968; McKitterick, 1990; Ong 1982).

[2] Banniard (1995, p. 698-699) sugiere esta cronología sobre la desaparición de la lengua latina como lengua viva: Hacia 450-650 el latín tardío sigue siendo una lengua viva. Entre 650-750 pierde terreno entre las clases menos educadas en el nivel activo. En 750-850 la masa pierde también la "competencia pasiva", es decir, deja de entender latín. Finalmente, en 850-1000 tiene lugar el mismo fenómeno entre la aristocracia. No obstante, se observan diferencias regionales y, por ejemplo, España e Italia experimentaron este proceso más lentamente que Francia.

manizadas tan superficialmente que apenas habían conservado restos de romanización (Britannia), y hablaban lenguas sólo remotamente emparentadas con el latín.

Empero, de esto no se puede concluir que el latín fuera una lengua totalmente extraña ni siquiera a los habitantes de estas áreas, ya que además de la lengua de cultura era la lengua de la liturgia, así que durante la celebración de la misa o la administración de los sacramentos, además de los beneficios espirituales se ofrecía a los fieles cierta instrucción en la lengua latina.

En conclusión, a lo largo de estos siglos la expresión literaria había sufrido un proceso de democratización: para quienes no eran capaces de leer a Cicerón, la traducción latina de la Biblia sí era accesible, y quienes no sabían leer en absoluto probablemente poseían nociones básicas de latín práctico que les permitían entender la Escritura y la liturgia al serles proclamadas.

Y después estaba la escritura, manuscrita, naturalmente. La tradición gráfica del mundo romano había sido en su mayor parte unitaria, pero en los primeros siglos tras la descomposición del Imperio Romano de Occidente, el mismo conjunto de fuerzas centrífugas que daban lugar a nuevas entidades políticas y producían nuevas lenguas, dejaron sentir su efecto sobre las formas escriturarias, y del fondo común heredado de la Antigüedad tardía se originó una diversidad de la escritura latina con la consiguiente aparición de nuevas escrituras, constituyendo así un panorama muy complejo y fragmentario. La mayor parte de las nuevas escrituras se caracterizan por la mezcla de escrituras anteriores, exagerando los rasgos cursivos o evolucionando hacia formas más legibles con más elementos procedentes de la semiuncial.

Y por si todo esto fuera poco, se escribía en *scriptura continua*, o sea, sin separación entre palabras y con un uso bastante arbitrario de las mayúsculas, lo que producía necesariamente una lectura muy lenta, ya que era preciso analizar sintácticamente las líneas al tiempo de leerlas. Sólo en las Islas Británicas, donde el latín era forzosamente una lengua aprendida y fundamentalmente literaria, la necesidad de un acceso más cómodo a los textos estimuló el desarrollo de una serie de técnicas, y entre ellas la más importante fue el abandono de la *scriptio continua* para adoptar los criterios morfológicos, separando las palabras entre sí (Parkes, 2001, p. 22 y 145).

Fue Carlomagno quien en buena medida redescubrió el potencial que ofrecía la escritura para la administración cotidiana del reino, y en su intento de reafirmar la uniformidad de la fe, estableció que se enseñaran las habilidades básicas de lectura en los ámbitos sociales más amplios[3]. Su objetivo no era la restauración de los

---

[3] Ver, sobre todo, *De Litteris Colendis* y *Admonitio Generalis*, § 72 (*Monumenta Germaniae Historica*, Capitularia, I, 52-62 y 79). Sobre la reforma carolingia, ver Guerreau-Jalabert (1981) y Ganshof (1971), entre otros.

estudios clásicos, sino la corrección litúrgica y doctrinal, ni tampoco estaba en condiciones de aspirar a una educación universal, pero los resultados fueron sorprendentes, aunque fugaces[4]. Al hacerlo, sin embargo, desencadenó dos consecuencias: primero, privilegiaba claramente a los latino-parlantes sobre los germano-parlantes; segundo, al adoptar una pronunciación arcaizante, muy distinta de la de las nacientes lenguas romances, entre el *sermo rusticus* y el latín se creaba un vacío insalvable y la conciencia de tratarse de lenguas distintas, con lo cual, aquella categoría de personas que antes de la reforma hubieran podido comprender un texto latino (bíblico, litúrgico o legal) al serles leído en voz alta, dejaron de comprenderlo.

Así, cuando en la *Admonitio Generalis* de 789 Carlomagno esbozaba el contenido genérico de su programa de reforma, establecía las siguientes disciplinas para la enseñanza: *psalmos*, *notas*, *cantus*, *compotum*, *grammaticam*, o sea leer (= *psalmos*), escribir (= *notas*), cantar, contar y latín (= *grammaticam*). Aunque para la época que estamos tratando no existía una separación clara entre lo que en la actualidad se denominaría enseñanza primaria (las cuatro primeras disciplinas mencionadas), secundaria (gramática y el resto de las artes liberales) y superior (estudios bíblicos y teológicos), es posible que al final de nuestro periodo, al menos en las escuelas más grandes, empezara a sentirse la necesidad de establecer algún tipo de diferenciación, ya que pueden documentarse algunas menciones a *doctores o magistri parvulorum*, aparentemente diferentes de los maestros de las *artes* (Zimmermann, 2003, p. 871). Otras fuentes permiten suponer que al menos en ciertos casos eran los propios padres los encargados de instruir a los niños en sus primeras letras[5]. Estos "maestros de pequeños" serían por tanto los encargados de enseñar las destrezas básicas, que constituían lo que Jesús Alturo (1998), en un clarísimo e ilustrativo trabajo denomina "enseñanza elemental". Las dos primeras, es decir, la lectura y la escritura, son el objeto de este artículo[6].

---

[4] En 825, una capitular de Lotario documenta la gran dificultad de escolarización del norte de Italia; en esta ocasión el rey estableció nueve centros donde los habitantes de las áreas circundantes podrían enviar a sus hijos (*Monumenta Germaniae Historica*, Capitularia, II, p. 327, § 4 ss.). Es imposible evaluar el resultado de esta medida. Al año siguiente, un sínodo romano ordenaba que:

"Desde ciertos lugares ha llegado a nuestro conocimiento que no hay ni profesores ni interés por el estudio de las letras. Consecuentemente, que en todos los obispados y parroquias a ellos subordinados y en cualquier otra parte que pueda parecer necesario, se tomen diligentemente medidas para señalar profesores y personas instruidas que, conociendo las letras, las artes liberales y la teología sagrada, enseñen regularmente estas materias, porque en ellas todos los órdenes divinos se han hecho claros y manifiestos" (*Monumenta Germaniae Historica*, Leges, Concilia, II, p. 561, § 7 ss.).

[5] Por ejemplo, Giberto de Nogent (*De vita sua*, 1) relata que su madre le enseñó las primeras letras (*elementa*) y que después fue enviado a un "gramático" (Riché, 1962b, p. 177).

[6] Las otras dos destrezas básicas, el canto y el cálculo, las abordaré en un próximo artículo bajo el título de "Aprender a cantar y a contar antes del año mil", que ya me hallo elaborando.

El aprendizaje

El alfabeto

Lo primero era sin duda aprender las formas y los sonidos de las letras, así llamadas "porque enseñan el camino a los lectores"[7]. Según los gramáticos antiguos, copiados una y otra vez por sus refundidores altomedievales, las letras tienen ciertas propiedades: forma (*figura*), nombre y sonido (*potestas*), o alguna variante sobre esta misma idea. Por ejemplo, una gramática conservada en la biblioteca de la universidad de Leiden les atribuye *anima*, *virtus* y *cor* (Ganz, 1995, p. 754).

Sabiendo esto, no maravilla a nadie leer a San Agustín (*Confesiones*, I, 23, 20) quejarse de lo enojoso que le resultó el aprendizaje de estas primeras letras:

> " ¿Cuál era la causa de que yo odiara las letras griegas, en las que siendo niño era imbuido? No lo sé; y ni aun ahora mismo lo tengo bien averiguado. En cambio, gustábanme las latinas con pasión, no las que enseñan los maestros de primaria, sino las que explican los llamados gramáticos; porque aquellas primeras, en las que se aprende a leer, y escribir y contar, no me fueron menos pesadas y enojosas que las letras griegas".

Consiguientemente lo primero que aprendía el niño eran las letras del alfabeto. Gregorio de Tours refiere a ellas como *litterae*, *notae litterarum*, *elementa litterarum* (*Clor. Confessio*, 29: *Monumenta Germaniae Historica*, Scriptores Rerum Merovingicarum, I-2, 772), Aldhelmo habla de *abecedarium* (*Enigma*, XXX: *Monumenta Germaniae Historica*, Auctores Antiquissimi, XV, 110) y, en Irlanda se las denominaba *abgitorium*[8]. Según la vida de San Valerio del Bierzo (s. IX), en su infancia fue enviado a cierto lugar donde varios niños nobles recibían educación, y allí solicitó a su maestro que le escribiera un abecedario y le enseñara a leer (*Monumenta Germaniae Historica*, Scriptores Rerum Merovingicarum, IV, p. 160). Luego aprendían los sonidos, los nombres y las formas de las letras: Beda el Venerable (*Historia Eclesiástica*, V, 2) narra como el obispo Juan de Beverly enseñó a un pequeño mudo a hablar con este mismo procedimiento: "'Di A', y [el muchacho] dijo 'A'. 'Ahora di B', dijo, y así lo hizo el muchacho. Y cuando había repetido los nombres de cada

---

[7] *Litterae autem dictae quasi legiterae, quod iter legentibus praestent, vel quod in legendo iterentur* (Isidoro, *Etimologías* I, 3, 2-3).

[8] Es en realidad "abecedario", con la pronunciación insular irlandesa (Lorcin, 1945, p. 231).

una de las letras que le enseñaba el obispo…” Cualquier superficie era buena para pintar o inscribir en ella un abecedario. Hacia el año 400, San Jerónimo (*Cartas*, 107) aconseja a Laeta que dé a su hija, la pequeña Paula, un alfabeto compuesto de letras talladas sobre piezas de marfil o madera (Petersen, 1994, p. 33-34). Hacia el año 700 un bretón imaginó al galés San Sansón en el siglo V aprendiendo a leer de unas tejas inscritas con letras (Orme, 2006, p. 27).

Figura 1. Alfabeto del barranco de los Grajos (Cieza, Murcia). (Tomado de Salmerón y González Blanco, 1993).



Figura 2. Abecedario en una tablilla de pizarra visigoda. (Tomado Velázquez Soriano, 1989, n. 57).



Figura 3. Fragmento de abecedario en una tablilla visigoda (Tomado Velázquez Soriano, 1989, n. 25).



Por fortuna se han conservado varios de esos alfabetos altomedievales que pudieron servir como modelo para que los pequeños aprendieran las letras o que fueron trazados a modo de ejercicios escolares o más o menos espontáneos, y varios de ellos tienen su origen en la Península Ibérica. Por ejemplo, en una cueva del barranco de los Grajos (Cieza, Murcia), se encuentra un grabado torpemente trazado (Salmerón y González Blanco, 1993)[9] (fig. 1). Sin embargo, los más interesantes se

[9] Los autores no se aventuran a datar la inscripción, que por la morfología podría ser de época antigua.

hallan inscritos en dos de las llamadas pizarras visigodas (figuras 2 y 3). Son éstas tablillas de pizarra de los siglos VI-VII encontradas en las provincias de Salamanca y Ávila, que contienen textos de todo tipo (cartas de venta, noticias sobre impuestos y vecinos, etc.), y entre ellos varios calificados de ejercicios escolares (Velázquez Soriano, 1989). Finalmente, en la abadía de Waltham, en Inglaterra, se ha encontrado una tira de cuero con un alfabeto inscrito, datable en el s. IX (Okasha, 1976).

Los alfabetos más antiguos tienen un formato lineal en dos líneas de longitud desigual, la primera conteniendo de la *a* a la *r* o de la *a* a la *m*, sobre un objeto de forma horizontal. El otro tipo, más tardío, ordena los elementos en forma de cuadrado, agrupando las letras en secuencias de 4 ó 5 elementos sobre 4 ó 5 líneas. Al parecer este tipo, que ayudaba a los niños a memorizar las letras en cortos intervalos, se utilizó a partir del siglo XI e incluso antes (Alexandre-Bidon, 1989, p. 961-964).

Acaso los alfabetos griegos que algunos adultos copiaban en ocasiones, a los que añadían los nombres de las letras y su sonido, sean una rememoración de los alfabetos latinos que aprendieron de pequeños[10].

Aparte de las dos cartas mencionadas de San Jerónimo, ninguna fuente escrita evoca objetos con abecedarios, pero la iconografía y las piezas de museo permiten imaginar la variedad de alfabetos pedagógicos. Sus beneficiarios no debieron de ser exclusivamente niños aristócratas, puesto que son objetos de reducido precio, sobre corteza de árbol, pastelitos, madera, yeso, textiles, cuero, cerámica y orfebrería. Los objetos domésticos y los vestidos infantiles se convertían así en pretexto para aprender precozmente las formas de las letras por niños muy pequeños, incluso de dos años, pero lo normal es que aprendieran el alfabeto entre los 4 y los 6 años; y también se empleaban ciertas técnicas corporales (Alexandre-Bidon, 1989, p. 971).

El alfabeto contenía las letras latinas de la *A* a la *Z*, con la excepción de la J, la V y la W, que son más tardías. Según Gregorio de Tours (*Historia Francorum*, V, 44), el rey Chilperico, como un nuevo Claudio, ordenó modificar el alfabeto añadiendo nuevas letras para la *O* larga, *Æ*, *TH* y *W*, "y envió instrucciones a todas las ciudades de su reino, ordenando que las nuevas letras se enseñasen a los niños en las escuelas, y que los libros con los antiguos caracteres fuesen borrados con piedra pómez y que se copiaran nuevamente". Ni que decir tiene que la medida no tuvo ningún éxito. En Inglaterra, sin embargo, para escribir el anglo-sajón o antiguo inglés, sí se introdujeron nuevas letras: "thorn" (þ), "eth" (ð), y "wyn". Y en todas

10 Los alfabetos griegos (y en menor medida los hebreos) copiados en libros y documentos son relativamente numerosos. Por poner un ejemplo de origen español, se ha conservado uno de ellos, con el nombre de las letras y su sonido, en un documento de 17 de marzo de 1055, guardado en el Archivo Capitular de Barcelona (Zimmermann, 2003, p. 701).

partes sin duda se aprendía también el signo taquigráfico para la conjunción copulativa *et* o sus variantes y traducciones en las lenguas vernáculas nacientes.

Aparte de las formas de las letras, los pequeños tenían que aprender los sonidos que representaban. Y aquí nos adentramos en terreno movedizo, porque con anterioridad a la reforma carolingia la pronunciación debía de ser notablemente diferente según las zonas. En Inglaterra, por ejemplo, se había adoptado una pronunciación arcaizante, mientras que en el Continente la pronunciación de ciertas letras había evolucionado notablemente respecto de la pronunciación clásica. Como consecuencia, cuando san Bonifacio visitó Roma, fue incapaz de entenderse oralmente con el Papa, y se vio obligado a hacerlo por escrito.

Del período anterior a la reforma carolingia, sólo un pasaje de Marciano Capella (*De Nuptiis*, III, 261) nos informa acerca de la pronunciación de cada letra, pero, como puede apreciarse, es claramente insuficiente[11]. Con seguridad los niños la aprendían repitiendo lo que oían de sus maestros:

> "A sub hiatu oris congruo solo spiritu memoramus.
> B labris per spiritus impetum reclusis edicimus
> C molaribus super linguae extrema appulsis exprimitur
> De appulsu linguae circa superiores dentes innascitur.
> E spiritus facit lingua paululum pressiore.
> F dentes labrum inferius deprimentes.
> G spiritus cum palato.
> H contractis paululum faucibus ventus exhalat.
> I spiritus prope dentibus pressis.
> K faucibus palatoque formatur.
> L linuga palatoque dulcescit.
> M labris imprimitur.
> N lingu adentibus appulsa collidit.
> O rotundi oris spiritu ocmparatur.
> P labris spiritus erumpit.
> Q appulsu palati ore restricto.
> R spiritum lingua crispante corraditur.
> S sibilum facit dentibus verberatis.
> T appulsu linguae dentibusque impulsis excutitur.
> V ore constricto labrisque promunulis exhibetur.

[11] Para finales del siglo X puede consultarse el comentario de Wright (1982, p. 137-139) sobre el pasaje relativo a este punto de las *Quaestiones Grammaticales* de Abbón de Fleury.

X quicquid C atque S formavit exsibilat.
Y appressis labris spirituque procedit.
Z vero idcirco Appius Claudius detestatur, quod dentes mortui, dum exprimitur, imitatur."

Se distinguían además distintos tipos de letras y sonidos: un texto independiente de un manuscrito visigótico Madrid BAH 39 (Díaz y Díaz, 1979, p. 304), especifica que:

"Littere sunt uocales A, E, I, O, V, quia directo iatu faucium sine ulla conlisione emittuntur et uocem implent.
Semiuocales F, N, L. M, S, R, quia ab e uocali incipiunt et desinunt in saturabilem sonum.
Mute sunt B, C, D, T, G, P, Q, quia sine subiectis sibi uocalibus non erumpunt; littera H pro adspiratione ponitur, quod est elate uocis; K pro solis Kalendis."

Sólo muy ocasionalmente encontramos testimonios de personas que aprendieron a leer sin conocer previamente el alfabeto y las letras en su orden (Parkes, 2001, p. 143). Tal es el caso de Liudgero (*Vita Liugeri*, 8), que desde su más tierna infancia jugaba con otros niños "a las escuelas", confeccionándose pequeños libros con corteza de árboles y pieles de animales, y empezó a leer y escribir él solo, "y juraba que Dios había sido su maestro", y sólo después sus padres le enviaron a la escuela (McKitterick, 1989, p. 219); lo mismo que el lombardo Vulfilaico, ya en edad adulta (Gregorio de Tours, *Historia Francorum*, VIII, 15). Otro caso parecido, mencionado por Gregorio de Tours como excepcional es el del esclavo Brachio, que

"Nesciebat enim quid caneret quia litteras ignorabat; videns autem saepius in oratorium litteras super iconicas apostolorum ... esse conscriptas, examplavit eas in codice; cumque ad occursum domini sui clerici … convenirent, hic e junioribus … secretius interrogabat nomina litterarum et ob hac eas intelligere coepit. Antea autem inspirante Domino, et legit et scripsit quam litterarum seriem cognovits" (*Vitae patrum*, XII: *Monumenta Germaniae Historica*, Scriptores rerum Merovingicarum, I-2, 713).

Con el conocimiento del alfabeto y del sistema en que las diferentes letras se juntan entre sí para formar sílabas y palabras, estaban puestas las bases para la lectura y la escritura. Pero en ambas destrezas existe un gran número de grados. Por

ejemplo, la lectura va del simple reconocimiento de palabras individuales hasta la comprensión y disfrute de un texto filosófico. La escritura, por su parte, va desde saber trazar torpemente las letras que componen un nombre propio a la delicada caligrafía de un manuscrito de lujo o a la composición creativa y artística de un poema.

La lectura

Aprendido el alfabeto, se aprendía el mecanismo de cómo las letras se ligan unas con otras para formar sílabas y palabras.

Al parecer, el uso del silabario había sido abandonado y tras el abecedario se pasaba directamente a leer palabras, como hizo el pequeño Sansón, que tras aprender el alfabeto supuestamente en un solo día podía usarlo para leer palabras al cabo de una semana (Riché, 1976, pp. 462-463). Sólo con el renacimiento carolingio el silabario volvió a hacerse un instrumento habitual en el proceso de enseñar a leer a los pequeños. Así, Remigio de Auxerre especifica que "la instrucción de los niños pequeños comporta normalmente primero el estudio de las letras, después el de las sílabas y más adelante poco a poco el conocimiento de las palabras y de las frases" (Riché, 1978-1979, p. 195), con lo que asistimos a la recuperación del silabario como un instrumento para enseñar a leer a los niños, que atendiendo a su grado de progreso se diferenciaban, según Pedro Damián, entre *abecedarii*, *syllabarii*, *nominarii* (Riché, 1978-1979, p. 195).

La lectura se hacía inicialmente en alto, fonéticamente, ligando progresivamente los sonidos que las letras representan. Dado que los textos leídos eran naturalmente en latín, era perfectamente posible que los niños leyeran correctamente algo que no entendían. Este fue el caso del pequeño Gregorio (Liutger, *Vita Gregori*, 2: *Monumenta Germaniae Historica*, Scriptores, XV-1, pp. 66-79), futuro obispo de Utrecht, que al ser preguntado sobre el significado de los salmos que había leído ante Bonifacio, se vio obligado a admitir que no entendía nada de nada (McKitterick, 1983, 148). En la Inglaterra del rey Alfredo el Grande y posterior, ante las dificultades intrínsecas que suponía la educación en una lengua totalmente extraña, asistimos a una educación bilingüe, donde los niños aprendían a leer primeramente en anglo-sajón, pasando progresivamente a los textos latinos.

Aquí se impone asimismo una diferenciación geográfica, puesto que si, como propone Wright (1982), con anterioridad a la reforma carolingia, en la Romania, la pronunciación de los textos escritos se hacía conforme a las formas romanceadas, considerablemente evolucionadas con respecto al latín "clásico", el aprendizaje de la lectura en estas áreas debía parecerse más al actual de los niños angloparlantes, que deben conocer el sonido de una palabra para poder pronunciarla, cuando la ven escrita.

El Padrenuestro fue la primera oración aprendida durante siglos, y probablemente fue utilizado como primer texto leído por los pequeños (Robinson, 1973, p. 449-450). Era además ideal para que el maestro fuese iniciando a sus alumnos en el aprendizaje del latín.

Estos debían enfrentarse, aparte de las dificultades inherentes a la propia técnica de lectura, a la existencia de diferentes tipos de escritura relativamente distintos entre sí, que los pequeños debían reconocer. En principio, los tipos más accesibles a los jóvenes lectores serían sin duda la semiuncial y la uncial, pero las nuevas minúsculas de base cursiva progresivamente complicada por la presencia de ligaduras serían la pesadilla de los pequeños.

Además, la lectura era un proceso bastante más complicado de lo que en la actualidad se entiende por tal. En la Antigüedad, el concepto de lectura abarcaba las cuatro funciones de los estudios gramaticales (*grammaticae oficia*): *lectio*, *emendatio*, *enarratio* y *iudicium*. La *lectio* era el proceso por el cual el lector tenía que descifrar el texto (*discretio*), identificando sus elementos (letras, sílabas, palabras y oraciones), para poder leerlo en voz alta (*pronunciatio*) de acuerdo con la acentuación que exigía el sentido. La *emendatio* (un proceso que surge como consecuencia de la transmisión de manuscritos) requería corregir el texto de la copia que leía. La *enarratio* consistía en identificar o comentar las características del vocabulario, la forma retórica y literaria y, sobre todo, interpretar el contenido del texto (*explanatio*). Finalmente, el *iudicium* era el proceso consistente en valorar las cualidades estéticas, morales o filosóficas del texto (*bene dictorum comprobatio*) (Parkes, 2001, p. 137-138).

Era sin duda un proceso eminentemente gramatical y demasiado complejo para la mayoría de los alfabetizados en un mundo en el que los libros eran escasísimos. Los modos de lectura estaban destinados a cambiar. Una gramática copiada para Carlomagno especifica lo siguiente (Ganz, 1995, p. 795):

> "La lectura es la pronunciación correcta según los requerimientos de significado y acento. Las cuatro partes de la lectura son acento, *discretio*, pronunciación y modulación. Acento es la correcta pronunciación de cada sílaba, corta o larga. *Discretio* es la atribución precisa de significado en aquellas palabras que pueden resultar confusas. Pronunciación es la atribución apropiada a las personas a quien se refieren las palabras, por ejemplo, la sobriedad de un anciano, la impaciencia de un joven o la ternura de una mujer. Modulación es la inflexión artificial que hace el discurso más agradable. *Narratio* es la descripción de cada cosa o la explicación de los significados oscuros. *Emendatio* es la corrección de los errores de poetas o historiadores; juicio la aprobación de lo que está bien dicho."

Pero la mayor novedad fue la aparición de la lectura silenciosa. En realidad, el *tacite legere* sí era conocido en el mundo antiguo (Horacio, *Sátiras*, II, 5, 68), pero no debía estar muy extendido cuando San Agustín (*Confesiones*, VI, 3) se sorprendió tanto al ver como lo hacía San Ambrosio en el 384. La lectura silenciosa o en voz baja servía de apoyo a la meditación y de instrumento de memorización. San Isidoro (*Libri Sententiarum*, III, 14, 8-9) la prefería, ya que permitía una mejor comprensión del texto, y, al no requerir un esfuerzo físico, facilitaba la reflexión y la memorización. En el mismo sentido Casiodoro (*Institutiones*, I, Praefatio, 8-9) la llama *sedula lectio*, contraponiéndola a la *simplicisima lectio* que practicaban los lectores menos cultivados. Y la Regla de San Benito (Cap. 48) se refiere también a la lectura individual y a la necesidad de leer para uno mismo, con el fin de no molestar a los demás.

La lectura en voz alta, que en el mundo clásico estaba encaminada a la oratoria, sobrevive en la liturgia. San Isidoro (*De eccleciasticis officiis*, II, 11, 2) lo expresa inmejorablemente al especificar los requisitos que debían cumplir los que desempeñasen la función de lector en la iglesia:

> "Quien vaya a ser ascendido a este rango deberá estar versado en la doctrina y los libros y conocerá a fondo los significados de las palabras, a fin de que en el análisis de las sentencias sepa dónde se encuentran los límites gramaticales, dónde prosigue la lectura, dónde concluye la oración. De este modo dominará la técnica de la expresión oral sin obstáculos, a fin de que todos comprendan con la mente y con el sentimiento, distinguiendo entre los distintos tipos de expresión, y expresando los sentimientos de la sentencia: ora a la manera del que expone, ora a la manera del que sufre, ora a la manera del que increpa, ora a la manera del que exhorta, ora adaptándose a los tipos de expresión adecuada."

Este tipo de lectura también estaba destinado a fomentar la piedad de los religiosos. San Leandro recomendaba a las monjas que procuraran que alguien les leyera en voz alta, para evitar que el corazón se deslizara por la pendiente de los malos pensamientos (Escolar, 1993, p. 54).

El Salterio era el libro empleado como silabario para comenzar a leer. Las fuentes son unánimes a este respecto. Tomás de Cantimpré (*Bonum universale de apibus*, I, 2), en el siglo XIII, relata una historia encantadora (Lett, 1999, p. 40-41):

> "Una pequeña campesina suplicó a su padre que le comprara un salterio para poder aprender a leer. "¿Pero cómo", contestó él, "podría comprarte yo un salterio, si apenas puedo ganar lo suficiente para comprarte pan cada día?" La niña calló contrariada, pero después en un sueño vio aparecer a la bienaven-

> turada Virgen, sosteniendo dos salterios en las manos. Animada por esta visión se dirigió de nuevo a su padre. "Hija mía", le dijo el padre, "ve cada domingo a visitar a la maestra de la parroquia; pídele que te de unas pocas lecciones y trata de hacerlo lo mejor posible para ganar uno de los dos salterios que has visto en las manos de la Virgen". La niña obedeció, y percatándose de su celo, sus compañeros reunieron el dinero suficiente para comprarle el libro que ella había deseado tanto."

Aunque esta historia rebasa con mucho los límites temporales fijados en este estudio, las noticias sobre el empleo del Salterio como cartilla son muy numerosas, y muestran que los pequeños lo aprendían de memoria, probablemente cantándolo, con lo que de paso ganaban algún conocimiento sobre música. Por ejemplo, cuando el obispo de Trier visitó la escuela de Carignan, interrogó al pequeño Gaugericus por dónde iba en la lectura de las Sagradas Escrituras; el pequeño contestó con un verso del salmo 2, y el obispo, sorprendido por la soltura del muchacho, le prometió ordenarle diácono si en su próxima visita sabía de memoria todo el salterio (*Vita Gaugerici: Monumenta Germaniae Historica*, Scriptores Rerum Merovingicarum, III, 642). También en Hispania, en la Gallaecia, San Valerio, en la segunda mitad del siglo VII, enseñaba el salterio a los niños, al parecer con excelentes resultados, pues algunos de ellos llegaron a aprendérselo de memoria en sólo seis meses. Él mismo copiaba los libros que los niños necesitaban (*Ordo Quaerimoniale: Patrología Latina*, 87, 448 y ss.). En Inglaterra, Wilfrid, tras entrar en Lindisfarne, "aprendió muy rápidamente los salmos y otros ciertos libros" (Beda, *Historia Eclesiastica*, V, 19); y en el joven Sturm, educado en Fulda en el siglo VIII, aprendió los salmos y las escrituras del presbítero Wisberto (Eigil, *Vita Sturmi: Monumenta Germaniae Historica*, Scriptores, II, 366). Finalmente, en Irlanda (Dublín, National Museum, S.A. 1914: 2: Lowe (1934-1971), nº 1684) se ha conservado un políptico de seis tablillas de madera, al parecer del siglo VII, que contiene salmos y que fue elaborado evidentemente con fines didácticos, y la biblioteca de Reichenau tenía en el año 821 cincuenta salterios (Lehman, 1918, vol. I, p. 248). No maravilla por tanto que se hayan conservado tantísimas copias de los salmos, pues incluso algunos niños tenían su propia copia[12]. No obstante, la carestía de los libros permite suponer que la mayoría de los niños carecerían de un salterio pro-

[12] Por ejemplo, hacia en el año 1000, un niño llamado Dacó, enfermo, aprovechó la última página de su libro de salmos para escribir un borrador de su testamento (Alturo, 1998, p. 44). También la madre de Bruno de Toul, futuro León IX, adquirió para su hijo un salterio escrito en letras de oro, que por cierto no fue nada del agrado del pequeño (Riché, 1978-1979, p. 197-198).

pio, y que en la mayor parte de los casos se ejercitarían sobre tablillas enceradas.

Junto al salterio, se utilizaron también colecciones de proverbios y refranes o fábulas directamente heredadas de la Antigüedad. Después, las lecturas más utilizadas fueron probablemente los evangelios y el resto de la Biblia, textos litúrgicos y vidas de santos, aunque a este respecto las fuentes son mucho menos precisas y más heterogéneas. En el siglo VI, Praejectus estaba a la cabeza de sus compañeros en el conocimiento de los "sonidos y las antífonas" (*Vita Praejecti: Monumenta Germaniae Historica*, Scriptores rerum Merovingicarum, V, 227), y en el VII Valerio del Bierzo compuso una antología de textos hagiográficos para sus alumnos (Díaz y Díaz, 1951).

Especialmente en Inglaterra, pero también un poco por todas partes, los libros de lectura se enriquecieron con ayudas para el estudio en forma de glosas interlineares y marginales, algunas de las cuales llegan a traducir completamente el texto leído (Stanton 2002, 36)[13]. La continuación lógica de esta tendencia era la elaboración de glosarios y de textos bilingües específicamente concebidos para hacer comprensible la lengua latina a los anglo-sajones. Esta fue la contribución de las dos series de homilías litúrgicas (las homilías católicas) de Ælfric de Eynsham y una de sus vidas de santos, así como su gramática bilingüe y su glosario y "coloquio", perfeccionado e imitado poco después por su discípulo y tocayo Ælfric Bata, que muy poco antes de la conquista normanda compuso dos series de coloquios donde sus personajes interactúan de un modo vivo y natural, muy semejante al de los actuales libros de texto (Stanton, 2002, p. 136 y 144; Gwara y Porter, 1997). Por supuesto, la práctica litúrgica diaria constituiría un refuerzo excelente para estos rudimentos de latín aprendidos en clase. En la Romania asistimos a un proceso parecido en las archiconocidas glosas emilianenses, que al lado de entradas que pueden calificarse como lexicográficas, incluyen otras calificadas de morfosintácticas, que indican el caso de las palabras y el orden que les correspondería en el castellano naciente[14].

La escritura

Con el aprendizaje de la lectura acababa en muchos casos la educación de los muchachos. Aunque en la actualidad pueda producir extrañeza, lo cierto es que en la

---

[13] Pero Kornexl (1995, p. 117) argumenta que el libro con glosa continua puede tratarse más de un libro de lectura que de enseñanza, ya que la densidad de las glosas las haría poco manejables para el profesor.

[14] Sobre esta cuestión, aparte de Menéndez Pidal (1926), puede consultarse especialmente Fortacín Piedrafita (1980) y Stengaard (1996).

Alta Edad Media lectura y escritura eran entendidas como disciplinas independientes, y de hecho debían de ser relativamente numerosos los casos de personas capaces de leer pero no de escribir, no sólo entre los laicos, sino también entre los eclesiásticos. Carlomagno es sin duda el caso más conocido, pero no es ni mucho menos el único[15].

Primero ensayaba el alumno simples trazos aislados, horizontales, verticales, curvos, etc. Luego letras y sílabas, alfabetos y palabras. Estos ejercicios los hacían los niños sobre tablillas[16] de madera – de marfil los más pudientes – recubiertas de cuero o cera, pero cualquier otro material barato y susceptible de recibir escritura era apropiado, como corteza de árbol, y, por qué no, algún recorte de pergamino que hubiera sobrado tras cortar las hojas para un libro. Inicialmente, el maestro guiaba la mano de los pequeños aprendices, tal como hizo en 1094 el diácono Dalmacio con Ermesenda para ayudarla a firmar una venta (Alturo, 1998, p. 44). Los maestros podían disponer además de otro instrumento: el *productalis*, *id est*, *strumentum infantium in scolis*, que al decir de Pierre Riché (1978-1979, p. 200-201) no

Figura 4. Tablilla visigoda en la que se repite la frase per castros... suscepimus. (Tomado Velázquez Soriano, 1989, n. 20).).

Figura 5. Tablilla visigoda con escritura mayúscula torpemente trazada, como se aprecia especialmente en la S, trazada al revés. (Tomado Velázquez Soriano, 1989, n. 33).



[15] Más ejemplos pueden encontrarse en Alturo (1998, p. 43), Zimmermann (2003, p. 92 y ss.) y Riché (1978-1979, p. 193-194).

[16] En un glosario inglés (s. VIII) contiene: *Productalem: instrumentum infantium in scolis* (Hessels, 1890, p. 98).

sería otra cosa que la tablilla que Quintiliano describe en su *Institutio Oratoriae* (I, 1, 27), en la cual se grababan las letras de tal modo que el pequeño movía su estilo por los surcos, "de modo que no se equivocará como sobre la cera, y será guiado por los bordes".

Lamentablemente por lo perecedero de todos estos materiales y la poca importancia que se les daba, estos ejercicios escolares han desaparecido. Sin embargo se han conservado algunos sobre pizarra (figs. 4 y 5).

Junto los alfabetos hallados en márgenes de páginas de libros a modo de *probationes pennae* (Robinson, 1973, p. 449-450), se han conservado también algunas en forma de versos que probablemente se utilizaron como ejercicios escolares, estudiadas por Bischoff (1966). Entre ellas hay un grupo numeroso que empiezan por "omnis", los más sencillos y probablemente los primeros que se practicaban:

"Omnium inimicorum suorum dominabitur.
Omnis homo primum bonum vinum ponit.
Omnis homo primum proponit nobile vinum.
etc."

Un segundo grupo está compuesto por versos que contienen todas las letras del alfabeto:

"Adnixique globum Zephyri freta kanna secabant.
Ferunt Ophyr convexa kymba per liquida gazas.
Te canit adcelebratque polus, rex gazifer, hymnis / trans Zephyrique globum candunt tua facta per axem.
Grex Zephyri flabat quondam cum kanna sonabant.
etc."

Y a continuación el niño pasaba a copiar del salterio, según se encuentra en una tablilla encerada conservada actualmente en Dublín (National Museum, 1914: 2. Lowe (1934-1971), nº 1684), aparentemente del siglo VII y en una tablilla visigoda de pizarra (Figura 6).

Estas primeras tentativas en la escritura se hacían en una elemental de base, derivada de la minúscula antigua, sin apenas ligaduras y de trazado torpe, y muchos escribientes permanecerían en este estadio de aprendizaje para el resto de su vida (Figuras 7 y 8).

El tipo de escritura utilizado por estos escribientes no profesionales es en la Italia longobarda sobre todo, pero también un poco por todas partes, una minús-

Figura 6. Tablilla visigoda con el salmo 15. (Tomado Velázquez Soriano, 1989, n. 29).

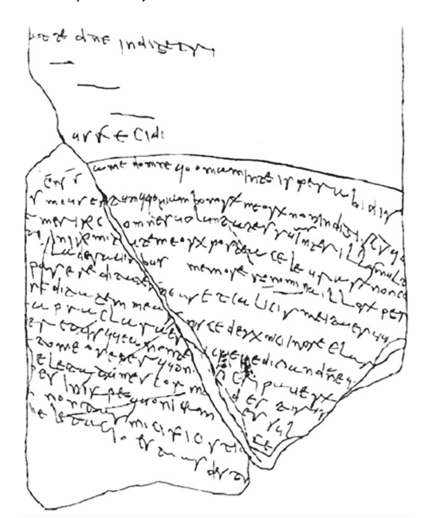


Figura 7. Suscripciones autógrafas de la charta de venditionis de 25 de octubre de 756. CDL 123. Milán, Archivio di Stato, Museo diplomatico n. 14. (Tomado de Petrucci, 1995, tav. III).

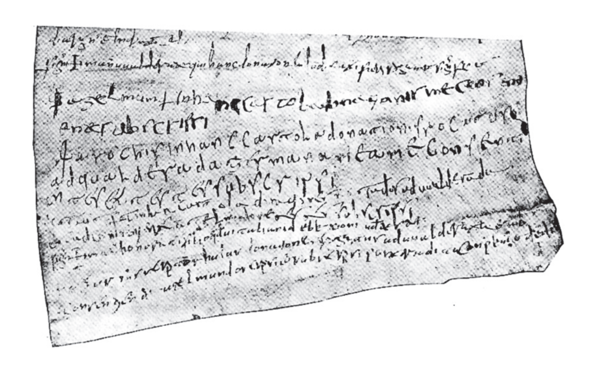
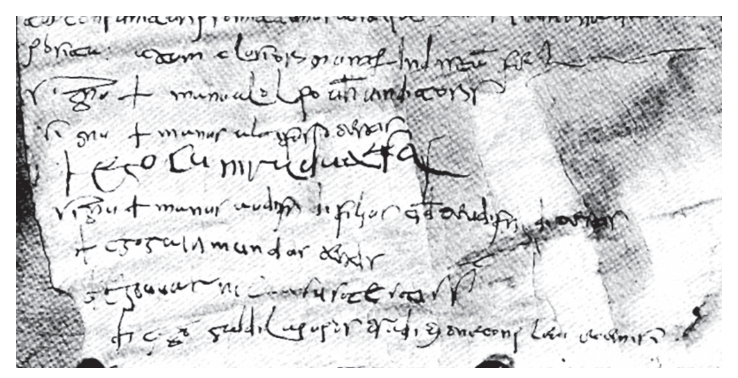


Figura 8. Suscripciones autógrafas en la charta venditionis de entre septiembre de 746 y agosto de 747. CDL 92. Siena, Archivio di Stato, Diplomatico 8. Salvatore. (Tomado de Petrucci, 1995, tav. I)



cula no tipificada de base cursiva y orientación derecha, por lo común con elementos bien separados y rara vez unidos por alguna ligadura elemental. Se trata, en suma, de una cursiva nueva, derecha y privada de ligaduras, lo que no quiere decir otra cosa que una forma gráfica muy próxima a aquella minúscula común de origen antiguo que constituía el substrato común de casi todas las minúsculas librarias y documentales en uso en los siglos VII-VIII.

Otras veces se impartía una enseñanza de segundo grado en el *scriptorium*, que se fundamentaba en una serie de pruebas y ejercicios caligráficos repetidos, que consistían en la imitación de un modelo trazado por un maestro calígrafo. Poco se conoce de este proceso, pero algunos manuscritos presentan una clara diferencia de trazado entre unos pocos párrafos de calidad y el resto de escribas menos experimentados. Por ejemplo, en un volumen de Tegernsee (Lowe (1934-1971), nº 1252, Clm 3233) el maestro Dominicus escribió once párrafos a modo de modelo para sus discípulos, que debían imitar sus letras y el modo de hacer ligaduras, y hay otros casos similares procedentes de Lorsch (Oxford, Bodleian Library, Laud Misc. 130; Laud Misc. 132 y Laud Misc. 141) y Salzburgo (Salzburg, St. Peter Stiftsbibliothek, a VII 33, Clm 5508), entre otros (Ganz, 1995, p. 790).

Y además de su maestro, los jóvenes escribas podían aprender de los propios libros que les servían de modelos, de los cuales no sólo copiaban el texto, sino también las formas de la propia escritura (Spilling, 1978).

Los Resultados

Para el común de la población, aun teniendo en cuenta que cualquier estudio de este tipo sólo puede hacerse sobre fenómenos positivos documentados y consecuentemente sobre la cultura de las élites, las investigaciones muestran una situación menos degradada de lo esperable. Basándose en las suscripciones autógrafas de documentos originales en relación con las no-autógrafas, Armando Petrucci (1995) ha deducido una serie de datos genéricamente indicativos para Francia e Italia en los siglos VII-VIII:

Para la Francia del siglo VII, ocho documentos originales con 138 suscriptores, de los que 101 ejecutaron de su propia mano la suscripción entera, manifiestan que el 60% de la población masculina estaba alfabetizada, que ningún eclesiástico era analfabeto y que también se impartía cierta educación gráfica a las mujeres. Para Italia los originales subsistentes son muy escasos, siete papiros ravenatenses y uno romano, pero puede deducirse que en los mayores centros de la Italia no longobarda los niveles de difusión de la instrucción gráfica eran análogos a los de la Francia merovingia.

En otras regiones la investigación es difícil por la ausencia de un número suficiente de testimonios en escrituras usuales, pero en España las tablillas visigóticas de pizarra, en las que no faltan suscripciones de testigos que muestran su carácter autógrafo, bien trazadas y generalmente atestiguando nombres visigóticos, demuestran una extensión apreciable de la alfabetización.

Para el siglo VIII la situación en Francia es algo más confusa, dado el altí-

simo número de suscripciones no-autógrafas, que probablemente se deba más a la intervención predominante del rogatario en la signatura de los documentos que al repentino descenso del porcentaje de alfabetizados. Para Italia la investigación es más fácil gracias al *Códice Diplomático Longobardo* de Schiaparelli (Schiaparelli, 1929), que abarca los años 720-744. Los 180 documentos originales proporcionan 988 suscriptores, de los cuales suscriben de su propia mano un 32,7% del total; de los religiosos, tanto en las áreas rurales como en los núcleos urbanos, están alfabetizados el 65-66%, mientras que el porcentaje de alfabetización de los laicos desciende del 16% de Lucca al 11% de los centros menores del condado, y aún menos en las aldeas. De ello se deduce que en la Italia Longobarda del siglo VIII existía en las clases medias y superiores de la población una cierta difusión del conocimiento de la escritura, que sin embargo excluía completamente a las mujeres[17]; que la clara mayoría de los eclesiásticos, tanto en los pequeños centros como en la ciudad, estaba alfabetizada; que en el condado y en los centros menores se reconoce entre los laicos una neta disminución de la alfabetización respecto de los centros mayores; que entre los laicos no parece que la difusión de la alfabetización estuviese ligada a funciones o ministerios particulares, pues tanto entre los alfabetizados como entre los analfabetos se encuentran oficiales regios u monetarios, pero todos los artesanos calificados de tales son analfabetos.

Por lo que respecta a la Francia carolingia, Angilberto (*Institutio de diversitate Officiorum*, 9: Hallinger 1963, pp. 291-303) podía asumir que los hombres, mujeres y niños de las siete comunidades cercanas a St-Riquier eran capaces de participar activamente en una complicada procesión, cantando y siguiendo las cartelas con indicaciones; Pascasio Radberto fue testigo de cómo un grupo de campesinos lamentaban la muerte de Adalhardo de Corbie en su propia lengua, pero también participando en un lamento antifonal en latín (*Egloga Duarum Sanctimonialium*, 5-20: *Monumenta Germaniae Historica*, Poet. III, 45-46). Finalmente, muchos campesinos tenían suficiente preparación intelectual como para recurrir a documentos de varios tipos durante los pleitos que mantuvieron con ciertos monasterios (Nelson, 1986).

La distinción entre la enseñanza primaria y la secundaria en esta época no estaba definida de forma precisa, como lo había estado en la época clásica, por lo que el adolescente que deseaba continuar su formación, sin solución de continuidad, pasaba al estudio de la gramática y profundizaba en sus lecturas de textos bíblicos y patrísticos sobre todo.

[17] Pero otras fuentes permiten apreciar que al menos algunas mujeres sí recibieron una educación esmerada, por ejemplo, el programa iconográfico de San Salvador de Brescia (Weis 1990).

Conclusiones

En conclusión, el cambio de las estructuras políticas y sociales producidas como consecuencia de las invasiones germánicas tuvieron como consecuencia, entre otras cosas, la desaparición del sistema de escuelas públicas, creando un vacío educacional que las diferentes instancias eclesiásticas (monasterios sobre todo, catedrales ocasionalmente) se vieron obligadas a llenar para cubrir sus necesidades. Por otra parte, la evolución del latín hacia las lenguas romances fue distanciando cada vez más la lengua escrita (que sólo podía ser el latín) de la lengua hablada.

Como consecuencia, y a pesar de que en la mayor parte de los nuevos reinos germánicos pervivió la práctica de documentar la gran mayoría de los negocios jurídicos y de que la liturgia hacía necesario el uso de los libros, el hecho fue que la mayor parte de la población quedó reducida al nivel de alfabetización "pasiva", siendo capaces de hacer uso de la escritura sólo a través de intermediarios.

Por otra parte, entre esta masa de analfabetos y los plenamente alfabetizados (que probablemente fueron mucho más numerosos de lo que inicialmente se ha podido suponer), existió una categoría intermedia de personas, tanto laicos como eclesiásticos (probablemente siendo más numerosos los primeros), capaces de leer, pero no de escribir, ya que las disciplinas de la lectura y de la escritura no sólo requerían habilidades psicomotrices distintas, sino que para el período altomedieval estaban consideradas como destrezas independientes.

Fecha de recepción de original: 26 de marzo de 2009
Fecha de recepción de la versión definitiva: 10 de septiembre de 2009

Referencias

Alexandre-Bidon, D. (1989). La Lettre volée: apprende à lire à l'enfant au moyen âge. *Annales*, *44*, 953-92.

Alturo Perucho, J. (1998). El sistema educativo en la Cataluña altomedieval. En A. Hevia Ballina (Ed.), *Instituciones de Enseñanza y Archivos de la Iglesia. Santoral Hispano-Mozárabe en las diócesis de España* (pp. 31-61). Madrid: Asociación de Archiveros de la Iglesia en España.

Banniard, M. (1995). Language and Communication in Carolingian Europe. En R. McKitterick (Ed.), *The New Cambridge Medieval History*, *vol. 2: c. 700-c. 900* (pp. 695-708). Cambridge: Cambridge University Press.

Bäuml, F. (1980). Varieties and consequences of medieval literacy and illiteracy. *Speculum*, *55*(2), 237-65.

Bischoff, B. (1966). Elementarunterricht und Probationes Peannae in der ersten Hälfte des Mittelater. En B. Bischoff, *Mittelalterliche Studien. Ausgewählte Aufsätze zur Schriftkunde und Literaturgeschichte* (vol. I, pp. 74-87). Stuttgart: Hiersemann.

Brown, G.H. (1995). The Dynamics of Literacy in Anglo-Saxon England. *Bulletin of the John Rylands Library*, 77, 109-42.

Cipolla, C.M. (1969). *Literacy and the Development in the West*, Harmondsworth: Penguin.

Collins, R. (1990). Literacy and the laity in early mediaeval Spain. En R. McKitterick (Ed.), *The Uses of Literacy in Early Medieval Europe* (pp. 109-133). Cambridge: Cambridge University Press.

Díaz y Díaz, M.C. (1951). Sobre la compilación hagiográfica de Valerio del Bierzo. *Hispania Sacra*, *4*, 3-25.

Díaz y Díaz, M.C. (1979). *Libros y librerías en la Rioja altomedieval.* Logroño: Instituto de Estudios Riojanos.

Escolar, H. (1993). *Historia Ilustrada del Libro Español*. Madrid: Pirámide.

Everett, N. (2003). *Literacy in Lombard Italy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fernández Alonso, J. (1955). *La cura pastoral en la España romanovisigoda*. Roma: Instituto Español de Estudios Eclesiásticos.

Fortacín Piedrafita, J. (1980), Glosas morfosintácticas en el códice emilianense 60. *Revista de Investigación del Colegio Universitario de Soria*, *4*, 67-89.

Ganshof, F.L. (1971). *The Carolingians and the Frankish Monarchy*. London: Longman.

Ganz, D. (1995). Book Production in the Carolingian Empire and the Spread of Caroline Minuscule. En R. McKitterick (Ed.), *The New Cambridge Medieval History*, *vol. 2: c. 700-c. 900* (pp. 786-808). Cambridge: Cambridge University Press.

Goody, J.R. (1968). *Literacy in Traditional Societies*. Cambridge: Cambridge University Press.

Guerreau-Jalabert, A. (1981). La renaissance carolingienne: modèles culturels, usages linguistiques et structures sociales. *Bibliothèque de l'École des Chartes*, *139*, 5-35.

Grundmann, H. (1936). Die Frauen und die Literatur im Mittelalter. *Archiv für Kulturgeschichte*, *26*, 129-161.

Grundmann, H. (1958). Litteratus-illiteratus: der Wandel einer Bildungsnorm von Altertum zum Mittelalter. *Archiv für Kultorgeschichte*, 40, 1-66.

Gwara, S.; Porter, D.W. (1997). *Anglo-Saxon Conversations. The Colloquies of Ælfrid Bata*. Woodbridge: Boydell Press.

Hallinger, K. (1963). *Corpus Consuetudinum Monasticarum*. Siegburg: Franz Schmitt.

Hessels, J.H. (1890). *An Eighth-Century Latin-Anglo-Saxon Glossary Preserved in the Library of Corpus Christi College, Cambridge (MS, n. 144)*. Cambridge: University Press.

Kornexl, L. (1995). The Regularis Concordia and its Old English Gloss. *Anglo-Saxon England*, *24*, 95-130.

Lehman, P. (1918). *Mittelalterliche Bibliothekskataloge Deutschlands und der Schweitz.* München: Bayerische Akademie der Wissenschaften.

Lett, D. (1999). The Child in Christendom, Fifth-Thirteenth Centuries. En D. Alexandre-Bidon y D. Lett, *Children in the Middle Ages. Fith-Fifteenth Centuries.* Notre Dame: University of Notre Dame Press.

Lorcin, A. (1945). La vie scolaire dans les monastères d'Irlande aux Ve-VIe siècles. *Revue du Moyen Âge Latin*, *1*, 221-236.

Lowe, E.A. (1934-1971). *Codices Latini Antiquiores. A Palaeographical Guide to latin Manuscripts Prior to the Ninth Century*. Oxford: Clarendon Press.

McKitterick, R. (1983). *The Frankish Kingdoms under the Carolingians, 751-987*. London: Longman.

McKitterick, R. (1989). *The Carolingians and the Written Word*. Cambridge: Cambridge University Press.

McKitterick, R. (1990). The Palace school of Charles the Bald. En J.L. Nelson y M.T. Gibson (Ed.), *Charles the Bald, Court and Kingdom* (pp. 326-339). Aldershot: Variorum.

Menéndez Pidal, R. (1926). *Los Orígenes del Español*, Madrid: Hernando.

Nelson, J. (1986). Dispute Settlement in Carolingian Francia. En W. Davies y P. Fouracre (Eds.), *The Settlement of Disputes in Early Medieval Europe* (p. 45-64). Cambridge: Cambridge University Press.

Okasha, E. (1976). The Waltham Alphabet: An Anglo-Saxon Inscription. *Medieval Archaeology*, *15*, 129-131.

Ong, W.J. (1982). *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*. London: Routledge.

Orme, N. (2006). *Medieval Schools. From Roman Britain to Renaissance England*. Yale: Yale University Press.

Parkes, M. (2001). La Alta Edad Media. En G. Cavallo y R. Chartier (Eds.). *Historia de la lectura en el mundo occidental* (pp. 135-156). Barcelona: Taurus.

Petersen, Joan M. (1994). The education of girls in fourth-century Rome. En D.

Wood (Ed.), *The Church and the Childhood*, (pp. 29-37). Cambridge: Cambridge University Press.

Petrucci, A. (1995). Book, Handwriting, and School. En A. Petrucci, *Writers and Readers in Medieval Italy. Studies in the History of written Culture* (p. 59-76). Yale: Yale University Press.

Riché, P. (1957). La survivance des écoles publiques en Gaule au Ve siècle. *Le Moyen Âge*, *63*, 421-436.

Riché, P. (1976). *Education and Culture in the Barbarian West: Sixth Through Eighth Centuries*, Columbia: University of South Carolina Press.

Riché, P. (1978-1979). Apprendre à lire et à écrire dans le Haut Moyen Âge. *Bulletin de la Societé Nationale des antiquaires de France*, 193-203.

Robinson, F.C. (1973). Syntactical Glosses in Latin Manuscript of Anglo-Saxon Provenance. *Speculum*, 48, 443-475.

Salmerón Juan, J.; González Blanco, A. (1993). Un alfabeto latino en la cueva del Barranco de los Grajos (Cieza). *Antigüedad y Cristianismo*, *10*, 643-654.

San Agustín (1998). *Confesiones*. Madrid: BAC.

Schiaparelli, L. (1929). *Codice Diplomatico Longobardo*. Roma: Istituto Storico Italiano.

Simonnet, H. (1898): *Le "mundium" dans le droit de famille germanique*. Paris: L. Larose.

Spilling, H. (1978). Angelsächsischen Schrift in Fulda. En A. Brall (Ed.), *Von der Klosterbibliothek zu Landesbibliothek* (p. 47-98). Stuttgart: Hiersemann.

Stanton, R. (2002). *The Culture of Translation in Anglo-Saxon England*. Cambridge: D.S. Brewer.

Stengaard, B. (1996). The combination of glosses in the Códice Emilianense 60. En R. Wright (Ed.), *Latin and the romance in the Early Middle Ages* (p. 177-189). London: Routledge.

Thompson, E.A. (1969). *The Goths in Spain*. Oxford: Clarendon Press.

Velázquez Soriano, I. (1989). *Las pizarras visigodas. Edición crítica y estudio*. Murcia: Universidad de Murcia.

Weis, A. (1990). *Die Langobardische Königsbasilika von Brescia*. Sigmaringen: Thorbecke.

Wemple, S.F (1981). *Women in Frankish Society, Marriage and the Cloister. 500 to 900*. Philadelphia: University of Pensylvania Press.

Wright, R. (1982). *Late Latin and early romance in Spain and Carolingian France*. Liverpool: Francis Cairns Publications.

Zimmermann, M. (2003). *Écrire et Lire en Catalogne (IXe-XIIe siècle)*. Madrid: Casa de Velázquez.